

身体·空间·主体性： 教育空间中学生困境与突围

◆ 方芳 孙彩平

[摘要] 学生身体空间遭遇影响其身体实践的展开, 关系其主体性建构与完善。通过对教育空间的分析发现, 学生身体正遭遇“移动限制—身份反转—主体性放逐”的被形塑过程。空间通过对身体的塑造, 逐步消解学生的主体性。其原因在于, 教育权力的暗渡实现对学生的隐性规约, 塑造“顺从的身体”, 而“抑身扬心”的观念导致分裂的身体, 对身体“伦理关怀”的缺失导致“客体化”身体的产生。从身体维度促进学生主体性的重建, 需构建促进身心整全发展的和谐空间, 确认学生主体地位; 营造主体交互的开放空间, 激活学生内在主体意识; 创设具身体验的身体实践空间, 激发主体能动行为。

[关键词] 教育空间; 学生身体困境; 主体性

[中图分类号] G420

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808(2025)05-0044-06

身体是学生生活、学习、游戏的存在基础, 是学生与世界联系的手段, 身体活动是学生与周围环境互动的直接手段及主要方式。没有身体就没有空间, 身体空间是所有其他空间的起源^{[1]193}。可以说, “空间是身体化的空间”, 身体本身的综合让人们实现了对空间和物体的知觉^{[1]196}。身体的活动让空间生发有了可能性, 改变了周围环境, 并在这过程中建构意义。身体空间不是静立地处于空间之中, 也不是与外部空间平行的空间, 而是包裹在外部空间之中。身体空间不是以往我们所指表示位置的空间, 而是一种处境性的空间^{[1]137-138}, 具有生成性、开放性与未完成性。身体主体作为一个朝向世界运动的实践主体, 是在对整体情境的觉知中把握世界意义, 构建自身的主体性, 或者让自身主体性显现, 在过程中进一步构建体现主体活动的身体空间。

一、身体、空间与主体性的关系

身体与空间是互为建构与塑造的, 身体是空间性的身体, 空间是身体活动的空间。一方面, 学生身体境遇体现了身体空间建构情况。身体不仅是“具有空间广延性的物质实体”, 更重要的

是身体通过活动建构、生产空间, 空间的构造有赖于身体的活动。学生的身体空间并不是直接嵌入其中或独立于空间之外的, 他们通过身体向周围空间拓展、外延, 在互动、探索过程中进行空间实践, 形成自己的身体经验, 建构富有个性色彩的身体空间。另一方面, 空间在一定程度上决定身体存在状况, 反映了个体具体生存境遇, 影响其主体性的发挥。学生身体空间与外部空间的交错融合, 以直接、具体的方式与外部世界打交道。可以说, 压缩了教育空间, 就控制了学生的身体活动, 妨碍学生身体实践与身体功能的实现, 抑制了其主体能动性的发挥。

当下教育无疑是十分关注学生身体的, 但由于对身体的不信任以及对空间秩序的追求, 教育者开启了对身体空间的限制。正如沃尔夫冈·韦尔施(W. Welsch)所说的“空间塑造人”, 教育空间的权力化让学生身体空间从属于更合规范的规训空间。在狭小的教育空间中, 权力通过制度化和规训性的“身体管理”让学生身体顺从且训练有素^[2], 学生身体空间事实上成为制度化学校管理与课程教学的演绎之所^[3]。从写字到走路的身体姿势, 从身体与课桌之间的距离, 人际交往的距离都有特定考

方芳/南京师范大学道德教育研究所博士研究生, 安庆师范大学讲师(江苏南京 210097); 孙彩平/南京师范大学道德教育研究所教授、博士生导师, 本文通讯作者(江苏南京 210097)。

量^[4]。身体以确定好的轨迹和路径行动，学生的身体空间衍化成逼仄、狭窄的世界，失去与外部空间的交互性，身体遭遇了不同程度的异化。已有研究从微观权力视角揭示了学生身体被规训及身体空间被塑造的现象，看到身体所体现的“可见的”空间与权力关系，但未触及更为核心的内容——“学生主体性发展”。

身体不仅构成了考察学生存在方式的内在尺度，也是优化生存境遇的突破口。基于此，本研究试图以身体的视角审视教育空间内学生日常生活，揭示学生空间遭遇及其形成的微观机制；通过再构教育空间，推动学生身体解放，拓展身体实践空间，促进学生主体性的重建。

二、学生身体空间遭遇：“移动限制—身份反转—主体性放逐”

怎样的教育设计与安排形成了这样的空间，并实现对学生身体的规范与限制呢？

（一）遭遇刚性空间的移动限制

教育者精心设计出保证学生在校学习生活有效进行的秩序空间，同时辅之以管理制度与规范，这让教育空间具有一定“刚性”特质，具体体现在两个方面。

一方面，固化的空间安排形成区隔。学校的围墙区隔校内外空间，以“校门”为出口。学校内部界限分明，划分为教室、食堂、操场、班级走廊及各种功能室、办公室等场所。学生曾被喻为富有象征意味的“花朵”，被“重新植入在一个规划得更好和理性设计的社会花园所布置的土壤中”^[5]，精准放置在一块块分割好的空间内，不能随意跨越区域边界。空间的唯一性、排他性以及内容要素的固定化限制了学生的身体活动。

另一方面，制度性的教育规范进一步促成刚性空间形成。在实现了封闭、隔离之后，学校通过系列制度设计，在各种活动细节中逐步实现多方面的规训^[6]。如规定喝水、如厕时间，按学号坐指定位置就餐，课间不能出教室，操场不能嬉戏、踢球、散步等。尽管出于安全管理的初衷，这种做法在一定程度上方便了学校，但日益加剧了对学生身体的钳制。无论是自觉，还是被动，对身体的任意限制或过度训练都会加剧学生身心分离，抑制其精神的自由和个性的创造性发展^[7]。

个体之间的空间是未填充的缝隙，只有通过相互作用后，才能被意义填满而富有生机^[8]。但边界清晰、功能确定的学校刚性空间正让学生身体孤立化，封堵了身体空间向外彼此融合的端口，遏制了主体意义建构的机会。

（二）遭遇身份确认后的反转

学生是学习的主体，是学校生活的主人，这几乎是被公认的教育认识。进入学校机构后，学生首先确立身体在学校里的坐标，即在教室中拥有自己的座位和身体空间——几班几组几排几号。自此，学生的学校生活应该从“我”的第一人称视角铺展开来，身体空间由此与更大的空间融合。

但由于管理齐一化的标准与要求，学生的身体日益服从空间规范，身体空间却越来越收缩为课桌的坐标空间。甚至可以说，“不乱动、不说话”是最大的身体美德。囿于对知识以及活动设计的传统理解，教师仍旧是主导者，处于事实的“主体地位”，常存在“教师说—学生听”的情形。学生身体成为被空间及空间中的材料所规范的“物”，既可能被随意塑形又可被肆意填充。但现代学习研究理论表明，学生以涉身的方式跟外部世界打交道，在经历中建构经验，从而进行有意义的学习。身体行动被束缚，学习活动失去了身体活动基础，作为主体的学生所收获的不过是抽象知识与符号的集合，学习几乎变成了“去身体化”、去感性的纯理性过程。

空间安排、材料设计以及管理规范等共同参与了学生的身体空间建构，学生也自此被迫让渡了空间主体的地位。学习主体的积极性、主动性、创造性正逐渐由被动性、服从性取代，自我的身体意识逐渐被削弱，学生的自我认同与主体建构陷入困境。

（三）遭遇主体性的放逐

上述困境引发学生主体“我”的出离。此时，已经不是空间设计、课桌椅等凝聚成人意志的事物规范身体，是“我”站在身体之上，对身体投以“凝视”。如果说一开始，学生身体空间遭遇是被动地接受来自成人的凝视，但此刻学生却化身自我身体的“监理人”。

规范的身体行动、无差别的身体空间，才是安全、可靠、无风险的空间。因为在成人的标准和眼光之下，身体能动的差异性可能会被视为有

风险的“出格”行为。凝视的目光要求学生摒弃自我的独特身体个性，只能进行同质化行动。至此，学生并不关心和认同自己的身体，反而被成人意志裹挟，主动显现出符合规定的身体行动模式，自觉成为规范空间的主动守卫者。学生仿佛一个凝视着自我的他者，并基于他者的目光不断地管理与规范自己的言行，向成人期待的“理想学生身体”靠近，逐步“自我客体化”^[9]。

不仅如此，学生还时刻凝视与评判同伴的身体。能管住自己身体的学生不仅能得到教师的肯定，甚至拥有更大权限去管理同伴，成为“小组长”“纪律委员”等。此时，体现成人期待和意志的规范已经内化为学生身体的一部分，规训的言语和目光已经内化为其自然的身体动作，学生则会以统一的身体标准审视他人，要求他者的身体统一于自己。这一过程不仅妨碍了学生之间的身体互动，更可能让同伴关系从平等、友好相处走向紧张和对立。

我们不难发现，学生遭受主体性放逐根本原因在于其身体遭受的异化。概言之，当身体受到权威意志的控制时，身体活动失去作为主体的人自主行动、实践的主体精神与意志，学生便日益失去身体所具有的主动性、能动性、创造性，异化为依赖教师或成人的规范和意志的“随从”。当“我”不关心身体时，这无疑是个主体性的让渡和放逐。

三、空间对身体塑造：主体性的消解

主体“我”的出离，让学生身陷自我及他人的目光凝视之中，影响其作为主体对他人和外在环境的开放、融合，主体能力发展受到限制，彰显主体精神的能动性与创造性受到影响。

（一）“权力暗渡”：“顺从”的身体

成人的权力在细密的空间塑造过程中，顺利暗渡到学生日常生活里，继而实现对学生身体的规约和形塑，造就“顺从的身体”。教育空间从来都是成人意志的凝结，充斥着复杂的权力与秩序的相互关系，凝结了空间中人与人之间的权力关系^[10]。成人与学生分处于权力的两端，且成人位居支配地位。成人通过空间设置与分割，墙面设计与布置，甚至门与窗户的设计，建构稳定、结构化的空间秩序。但空间的教育性与发展性逐渐

退位，工具性、掌控性意味弥漫，逐步实现对学生的身体治理。这样的空间安排及设计不仅是班级治理术，更是一种权力的个体化技术体现，是从根本上瞄向每个学生，直指他们的身体、行动的权力^[11]，只是不同于强力权力的显性压制，教育空间的权力似乎以更柔性的暗渡实现。

权力的暗渡是通过代表成人意志的学校规范弥散性渗透而实现的，继而实现了对学生身体管理效益最大化。学校从学生日常生活着手，无声的权力显得既含蓄又有力。从空间安排到时间设计，权威和规范通过日常生活中无孔不入的多次练习，使学生度过了最初的不适应阶段，继而成为其身体自觉。最终，学生在自我的坐标上，通过日常有规律的练习，让身体从属于有规律的节奏活动，建构安全、逼仄的活动空间。节奏本质上就是重复，无论是空间上的重复还是时间上的重复，都是通过对身体动作的重复达到规训目的。学校的空间安排布局、墙面文化、窗口、讲台及课桌椅矩阵等都共同参与了对学生身体的规训^[12]。讲台规定了学生的身体、脑袋、视觉和听觉的方向，甚至不能低头，只能抬头。教育权力以看不见的形式弥散在学生所处空间之中，让身体以自我都难以察觉到的方式达到自我服从。

教育空间通过纪律、学习、技能等管理方式控制着学生的身体和心灵^[13]，从“治身”出发，达到了“治人”之目标。一方面，循规、顺从的身体导致学生内在身体活动意识沉睡、活动天性以及积极能动的主体性被压抑。另一方面，以同一模式塑造学生身体动作，忽略了不同学生之间天然的身体差异性与不同的发展需要和潜能，不利于学生个性化自我的发展。

（二）“抑身扬心”：“分裂”的身体

从千百年来的欧洲哲学传统来看，身体往往处于精神、智慧、理性的对立面，一直处于被压制、被轻视的“物”的地位，仅是承载思维和意识的载体。直至尼采，才发出对身体的呐喊。梅洛-庞蒂的身体现象学，确认了身体不只作为肉身的身体主体地位，确立了人作为“身心合一”主体的存在。尽管这一观点已成为学界共识，但在教育实践中身体并未得到真正的重视，学生作为“身心合一”的主体尚未能真正实现，对身体的贬抑也直接导致了教育空间中身心分立的实

践困境。

学生通过身体朝世界敞开，通过身体知觉来认识世界、获得意义。“当身体在退出客观世界时，拉动了把身体和它的周围环境联系在一起的意向之线，并最终将向我们揭示有感觉能力的主体和被感知的世界。”^[1105]身体与学生自身作为主体的“我”是统一存在的实体，“身体—我”是合一的。如果“身体—我”分离了，“我”的各种活动将无法进行，因为身体是最直接的基础和前提^[14]。

学生是以身心相统一的方式卷入世界，进行整全的生活、游戏、学习的，在行动中学习。当身体受限于局促、有限的空间，依靠身体感知的机会被切断，学生在更大空间里的身体实践被忽视，不能与周围世界建立真正的切身性联系，不能真正卷入他所生活的世界中去，降低了建构生活意义世界的可能性^[15]。通过身体的“看”“巡视”，学生形成对世界的独特体验与意义领会，建立源始的联系。限制了身体，便是切断了学生作为主体与世界的源始联系，变得“感觉贫困”。

人的主体性在于人能体会到、把握到世界。人“有”整个世界，人何以“有”世界？人寓居于世界之中，身体与世界融合在一起。人通过身体知觉把握对象，在建构意义世界过程中形成饱满丰富的自我，参与主体的建构。“分裂”的身体意味着主体的内在分裂，遮蔽了主体与世界勾连的鲜活性、源始性和整体性，并进一步加剧了学生作为主体存在的危机。学生并非以笛卡尔式的纯粹精神主体而生活与存在，而是作为精神和身体统一的完整主体，融入世界并建构意义。

（三）关怀缺失：“客体化”的身体

关怀缺失的规训化空间忽视教育天然地具有自由、平等、关爱等核心伦理品格追求，将学生身体视为一种被动的、可管理的对象，导致身体成为对象化的客体。

学校空间作为一个具有道德伦理特性的场所，应当兼具人道关怀与教育关怀。然而，过于规训化的空间却容易带来身体的异化，导致身体的客体化。这种现象表现为成人对学生身体的客体化管理，以及学生对自我身体的客体化认识与凝视。当成人不能从爱、需要、尊重等教育关怀

的视角看待学生身体时，他们便难以真正去理解身体和关怀学生本能发展需要。

教师试图以收缩的方式管理学生活动空间，降低可能风险，修正不符合要求与规则的身体动作。虽然这种做法可能是出于安全考虑，但却忽视了身体天然的异质性以及学生个性化的需要，并非出于对学生真正的关怀与爱。以统一标准或理想活动模板对身体进行客体化管理，抛却了学生丰富的、具体的、鲜活的个性特征，最终产出符合标准的“客体形象”。此外，成人往往将身体视为认识 and 学习的羁绊或障碍，需要对它们进行管理，因而限制学生的身体活动，导致“久坐不动的教育”^[16]。但身体不是客观对象和认识的载体，而是现象身体，是一种知觉综合，具有主动性。成人的做法将学生身体视为被动的对象，认为身体与学生自身是可以分开的，也间接否认了身体的认识论价值。当规训的力量大于关怀时，教育极易造成学生自我客体化。学生内化成人视角与目标，将身体视为与自己无关的对象，并对之进行观察与自我凝视，持续以所谓的“理想动作”对身体进行审视、评判和监控，频繁调整行动。这造就了学生成为别人眼中的、符号化的自己，唯独不是体现自我个性和发展需要的个体生命。

身体“客体化”忽视了学生本身的身体发展需要和感受，抑制了身体主体性和能动性，致使“身心分离”，不利于学生和谐发展。当学生的主体诉求被遮蔽、被抑制，他们则失去了学习的积极能动性，与生俱来的探索、表达与创造的愿望和主动性被遏抑，便日益成为教师与其他成人的依附者。

四、身体空间的重构与主体性重建

主体性是在学生身体活动与实践在建构和实现的。优化学生身体的空间境遇，有利于进一步培育学生主体精神与主体人格，逐步实现从主体的出离到渐进式重建。

（一）构建促进身心整全发展的和谐空间，确认学生主体地位

正如窦桂梅校长所言，要让学生站在学校正中央，明确教育空间的学生属性，让学生的身体真正在场。复归学生的主体地位，首要的是确

保学生在教育空间中的实际参与，凸显其学生属性。为构建身心和谐发展的空间，需明确以下三点。首先，恢复身心的整全性，确立学生作为“身心合一”的学习主体，这也与中国一贯的“身心一元”本体论、“身心合一”^[17]的身体哲学传统相一致。学生的身体不仅是意识的载体，更是主客统一的“身体主体”和“知觉主体”。因此，应构建融合身心的学习空间，突出身体在学习中的积极作用，促进学生身心的全面和谐发展。其次，从规约性空间转向发展性空间，明确学生是具有内在成长需求的发展主体。这需要转变传统学校空间的定位，从规训、矫正、约束转变为合作、创造、讨论和展示的主体性教育空间，以满足学生个体和社会性发展的需要，保障和强化他们在教育空间中的主体地位。最后，突出空间的“儿童感”，确认学生是教育空间的享用与重构主体。学校空间蕴含不断重构和再生的可能，学生通过具身活动在空间中留下印记，创造富有学生特色的校园环境，实现空间的享用和重构。例如，通过劳动教育，学生通过种植、使用劳动工具、持续照料、收获等“上手”的方式，在自然空间中留下身体实践痕迹，重构校园空间，使自然区域成为具身的劳动课堂。

（二）营造主体交互的开放空间，激活学生内在主体意识

主体间的交互本质上是社会性的、参与式的，主要通过主体间的身体运动协调实现。营造主体交互的开放空间，可以从以下三方面进行。首先，设计符合学生身心规律和发展需要的教育空间，以调动学生的生命成长活力。作为教学主体的教师曾是课堂空间的主导者，以讲台为中心构建了“焦点站位”，弱化了学生作为主体的主动性与参与性，不利于师生之间的意义交流与建构。忽视学生内在需要的空间设计，不利于师生身体互动与意义交流。教师作为“平等中的首席”，应作为学生学习的支持者与引导者，要走出讲台，扩大师生交互区域，尤其要走到“高互动区域”以外的学生中间，与更多的学生建立面对面的直接联系。其次，创设友好型空间氛围，改善学生身体体验。教师运用身体语言，如以注视、微笑、握手、拥抱等积极开放的身体动作鼓励和回应学生，有助于拉近师生关系，促进积极

的互动，激发学生自觉、主动的参与和活动意识。最后，创设交互性情境空间，唤醒学生身体实践的主动性。激活学生主体意识的关键在于创设情境，鼓励学生表达真实声音，“声音和活动是建构空间的关键动作”^[18]。创设鼓励言语互动的开放空间，倾听学生诉求、对话和声音。通过讨论、辩论、分享合作等言语动作，使学生主动参与学习，进而实现教学过程从单向输出到双向对话交流的转变，从而激活学生内在的主体意识。

（三）创设具身体验的身体实践空间，激发主体能动行为

具身体验有利于学生增进理解，产生切身性的感悟和体验，身体主体觉醒，并引发个体具有“自治”^[19]特征的能动行为。首先，要灵活改造与使用学校空间，调动学生多感官参与，提升身体在场感知性。不同的空间引发不同的身体体验。固定、划一的空间带来同质化的动作与活动，扼住了身体生动性的源头，带来“身体的沉睡”。改变教室空间固定安排，根据学习需要灵活调整，创造满足学生在小组讨论、动手操作、展示等活动中身体呈现的需要。运用“变奏”、联通与共享思维使用学校空间，增强空间活动性，引发学生身体感知活动，培养身体的感受能力，激发身体的创造性，刺激能动学习行为。软化校园空间的分隔界限，增加对走廊、台阶等公共空间的利用，如学生可以在门厅空间开展小组讨论，在庭院、台阶等开展各种社团活动等，进一步拓展学生身体活动空间，激发身体的创造性，刺激能动学习行为。其次，推进教育空间的深度融合，拓展身体经验的丰富性。增进与不同社会场景的有机联系，将艺术馆、博物馆等场所视为教育空间的延展，以真实的学习情境引发学生深度身体体验，提升他们对世界的感知与观察能力。利用虚实交织的技术空间，补充现实空间中具身体验的缺失，如以虚拟现实手段呈现星际宇宙，带领学生遨游无法真实抵达的空间。利用增强现实手段，实现学生与画面、模型的视觉、听觉、动觉等多模态多通道交互感知。

[本文系国家社科基金2023年度教育学青年项目“意义世界视域的新时代儿童美好心灵培育研究”（项目编号：CEA230294）、2023年度安

安徽省高等学校科学研究项目（哲学社会科学）“基于在地文化的‘红色园丁’培养体系架构与实施——以学前师范生为例”（项目编号：2023AH050469）、2023年度江苏省研究生科研与实践创新计划项目“基于自主学习的幼儿园项目活动实践研究”（项目编号：SJCX23_0537）阶段性研究成果]

[参考文献]

- [1] 梅洛-庞蒂 莫里斯. 知觉现象学[M]. 姜志辉, 译. 北京: 商务印书馆, 2001.
- [2] 熊和平. 课程与身体: 微观权力观的视角[J]. 比较教育研究, 2006(11):10-14.
- [3] 叶波. 乡土如何走进现代——乡村教育振兴的命题追问[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2022, 21(6):51-59.
- [4] 刘炎欣. 合理与背反:“规训”视野中的国民性——兼论与人的社会化的相关性[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2014, 32(4):8-15.
- [5] 鲍曼 齐格蒙特. 被围困的社会[M]. 郇建立, 译. 南京: 江苏人民出版社, 2005:6.
- [6] 张斌贤, 钱晓菲. 学校空间史: 场所位移与教育演变[J]. 教育研究, 2022, 43(7):65-78.
- [7] 李莱, 孙嘉蔚. 唤醒身体: 一种儿童教育立场的重建

- [J]. 现代基础教育研究, 2023, 50(2):147-152.
- [8] 西美尔. 社会学: 关于社会化形式的研究[M]. 林荣远, 译. 北京: 华夏出版社, 2002:461.
- [9] 宋岭. 儿童教育中身体之动的压制与解放[J]. 江汉学术, 2021, 40(2):113-120.
- [10] 严从根, 孙芳. 教育空间生产的资本化及其正义思考[J]. 教育发展研究, 2017, 37(3):69-74.
- [11] 克莱普顿 杰里米, 埃尔顿 斯图亚特. 空间、知识与权力: 福柯与地理学[M]. 莫伟民, 周轩宇, 译. 北京: 商务印书馆, 2021:187-198.
- [12] 宋岭. 教育空间中的身体规训及其改造[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2022, 40(12):26-37.
- [13] 詹姆斯 艾莉森, 简克斯 克里斯, 普劳特 艾伦. 童年论[M]. 何芳, 译. 上海: 上海社会科学院出版社, 2014:34.
- [14] 闫旭蕾. 论身体与我/我们的关系[J]. 鲁东大学学报(哲学社会科学版), 2016, 33(6):1-4.
- [15] 方芳, 孙彩平. “双减”政策的身体视角解读: 重拾对儿童身体的教育关怀[J]. 中国电化教育, 2022(7):73-79.
- [16] 叶浩生. 具身心智与具身的教育[J]. 教育研究, 2023, 44(3):32-41.
- [17] 宋岭. 中国传统哲学中的具身化思想及其教育意蕴[J]. 社会科学论坛, 2021(4):192-201.
- [18] WAITT G, RYAN E, FARBOTKO C. A visceral politics of sound[J]. Antipode, 2014, 46(1):283-300.
- [19] 叶浩生. 身体的意义: 生成论与学习观的重建[J]. 教育研究, 2022, 43(3):58-66.

Body, Space, and Subjectivity: Students' Challenges and Breakthroughs in Educational Space

FANG Fang, SUN Caiping

Abstract: Students' physical space encounters impact their bodily practice and play a significant role in shaping and enhancing their subjectivity. An analysis of educational space reveals that students' bodies are subjected to a shaping process of “movement restriction, identity reversal, and subjectivity exile”. Through its influence on the body, space gradually erodes students' subjectivity. This phenomenon stems from the implicit regulation by educational power, which creates a “compliant body”. Additionally, the concept of “restraining the body to elevate the mind” results in a fragmented self, and the absence of “ethical care” for the body contributes to its objectification. To facilitate the reconstruction of students' subjectivity from a physical dimension, it is necessary to construct a harmonious space that fosters the overall development of body and mind, and affirm students' subject status; create an open space for subject interaction to awaken internal subject consciousness; design a physical practice space for embodied experience to stimulate active behavior of the subject.

Keywords: educational space; student physical challenges; subjectivity

(责任编辑 徐华楠)